

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

CURSO ACADÉMICO 2020-2021

Educación moral y emocional en la
infancia

Moral and emotional education in childhood

Autor: Francisco Javier González González

Directora: Elena Briones Pérez

7 de julio de 2021

VºBº DIRECTORA

VºBº AUTOR

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. JUSTIFICACIÓN	1
3. OBJETIVOS	4
4. REVISIÓN TEÓRICA.....	5
4.1. APROXIMACIÓN LEGISLATIVA	5
4.1.1. EVOLUCIÓN DE LOS DERECHOS DEL NIÑO	5
4.1.2. PRESENCIA DE LA EDUCACIÓN MORAL Y EMOCIONAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO	9
4.2. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL	13
4.2.1. ANÁLISIS CONCEPTUAL DE LA EDUCACIÓN MORAL Y EMOCIONAL.....	13
4.2.2. DESARROLLO MORAL, EMOCIONAL, SOCIAL E IDENTITARIO 17	
4.2.3. EDUCACIÓN MORAL Y EMOCIONAL EN LA INFANCIA	22
4.3. APROXIMACIÓN PEDAGÓGICA.....	25
4.3.1. METODOLOGÍAS PARA LA EDUCACIÓN MORAL Y EMOCIONAL.....	25
4.3.2. TENDENCIAS EMERGENTES EN LA EDUCACIÓN MORAL Y EMOCIONAL.....	28
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	33

RESUMEN

La naturaleza de este TFG del Grado en Magisterio en Educación Infantil (EI) consiste en una revisión teórica sobre la educación moral y emocional en la infancia. Se definen tres objetivos principales: 1) Abordar la conceptualización de la educación moral y emocional en la EI y su relación con el desarrollo psicosocial, 2) observar la evolución de la educación en valores y la educación emocional en la EI e 3) indagar en cómo se instruye en educación moral y emocional en esta etapa, ahondando en las metodologías empleadas y explorando el impacto de tendencias emergentes. La principal conclusión de esta revisión se refiere a la necesidad de la formación del profesorado en estos contenidos, ya que la inversión en educación moral y emocional en el aula resulta en grandes beneficios en el alumnado a nivel cognitivo, emocional y social, entre otros.

Palabras clave: Educación Infantil, desarrollo moral y emocional, formación en valores, educación emocional, metodología educativa.

ABSTRACT

The nature of this TFG of the Degree in Early Childhood Education (EI) consists of a theoretical review on moral and emotional education in childhood. Three main objectives are defined: 1) To address the conceptualization of moral and emotional education in EI and its relationship with psychosocial development, 2) to observe the evolution of values education and emotional education in EI and 3) to investigate how moral and emotional education is taught at this stage, delving into the methodologies used and exploring the impact of emerging trends. The main conclusion of this review refers to the need for teacher training in these contents, since investment in moral and emotional education in the classroom results in great benefits for students at the cognitive, emotional, and social levels, among others.

Key words: Early childhood education, moral and emotional development, values formation, emotional education, educational methodology.

1. INTRODUCCIÓN

La naturaleza de este Trabajo de Fin de Grado (TFG) del Grado en Magisterio en Educación Infantil (EI) consiste en una revisión teórica sobre la educación moral y emocional en la infancia para conocer en profundidad esta temática.

La intención del trabajo es analizar información contextualizada en el segundo ciclo de la EI (3-6 años), ya que, tal y como indica Poveda-Martínez (2018), es fundamental que el proceso de adquisición de valores se inicie en edades tempranas para que los aprendizajes se interioricen como parte de la personalidad.

La revisión teórica se articula en tres grandes apartados. El primer apartado es legislativo y recogerá los derechos del niño a nivel universal, a nivel nacional (en este caso, la de España) y a nivel regional (Cantabria). Acto seguido, se indagará en las diferentes legislaciones educativas (internacional, nacional y regional) con el fin de analizar cómo se ha reconocido la educación moral y emocional en la etapa de EI.

El segundo sirve para contextualizar el tema principal del trabajo, facilitando la comprensión de la información posterior. Por ello, este apartado es conceptual y se centra en la educación moral y emocional, su finalidad, las competencias, actitudes y valores a fortalecer en los alumnos y las alumnas de esta etapa, así como presentar sus principales beneficios junto con sus dificultades.

El tercer y último apartado es pedagógico y agrupará métodos, metodologías y propuestas empleadas en la EI para la enseñanza moral y emocional.

2. JUSTIFICACIÓN

La selección del tema de este TFG se debe, entre otras cosas, a motivos personales y profesionales, que se explicarán a continuación.

A la hora de explicar las razones personales, se debe tener en cuenta mi paso por las distintas etapas escolares, incluyendo el segundo ciclo de EI. Mi experiencia, y la de mis compañeros y compañeras de clase, con la formación en valores y la educación emocional es nula, ya que tenemos la sensación de que no se dedicó tiempo, no se realizaron actividades sobre estos contenidos.

A lo largo de las siguientes etapas educativas, esta sensación se hizo más notoria. En primer lugar, debido a que el paso de los años viene acompañado de la madurez y el desarrollo de la capacidad de observación, reflexión y análisis. Y, en segundo lugar, la organización temporal se vuelve más estricta y la jornada escolar se satura de asignaturas.

Como ejemplo, durante el 3^{er} curso de la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) se incorporó una alumna marroquí a nuestra clase. Aunque hubo algún compañero que se interesó por sus costumbres e intentó facilitar su integración, la mayoría la recibieron con prejuicios y desprecios a su cultura. Pese a esto, el equipo docente y el centro escolar no actuaron ni nos formaron para facilitar su inclusión y, al término del curso, esta alumna se cambió de colegio.

Mis sensaciones y análisis han sido contrastadas con las de mis compañeros y compañeras de clase de esa etapa educativa y con las de la universidad. Por ello, me impulsa a realizar esta revisión teórica mi afán por conocer los motivos de la poca exposición que hemos tenido a estos contenidos, así como la evolución que han seguido en el plano educativo, pues son la base de la formación de ciudadanos críticos y ejemplares.

Además, el tema de este TFG está relacionado con la asignatura que más me gusta de la carrera de Magisterio en EI: "Formación en Valores y Competencias Personales para Docentes". Con la asignatura me di cuenta de las carencias que tenía en contenidos como la educación emocional y cómo afectan tanto a mi vida profesional como a mi vida personal. Por lo tanto, considero esta revisión como una oportunidad para ampliar mis conocimientos y contribuir a mi formación como docente y como persona, ya que creo que son pocas las asignaturas que se imparten en mi carrera sobre este tema.

Creo que la educación moral y emocional están presentes en el día a día de la EI en situaciones como la resolución de conflictos o las actividades cooperativas. Durante mis prácticas, he observado y reafirmado mi opinión acerca de la importancia que tienen para el desarrollo de los niños y de las niñas, para su autonomía, para la construcción de su personalidad y para su integración en el mundo que les rodea.

Además de los conocimientos adquiridos y los beneficios para mi formación como docente, hay otras razones profesionales que han definido este trabajo. Así, la realización de este trabajo posibilita el desarrollo de mis competencias personales, ya que al finalizar este estudio espero ser capaz de identificar, diferenciar y trabajar con mayor precisión los valores y las emociones. Considero que me ayudará a estar más concienciado de la necesidad de seguir formándome y me permitirá gestionar mejor mi conducta, además de entender y actuar mejor con los demás, en este caso, con los alumnos y con las alumnas del segundo ciclo de EI.

Es imprescindible que trabajemos en ello porque el profesorado somos responsables de su educación al convertimos en figuras de apego y modelos de conducta. Por lo tanto, parece esencial ser cuidadosos con nuestros valores y comportamientos si consideramos que una las principales estrategias de educación en valores, la teoría del aprendizaje social, defiende el aprendizaje a través de la imitación de modelos (Parra-Ortiz, 2003). Junto a esto, en los últimos años ha incrementado la relevancia social del feminismo, la integración de personas con discapacidades o la multiculturalidad, por lo que, valores como el respeto, la comprensión o la empatía se han vuelto insustituibles en la educación de las personas. De hecho, para Poveda-Martínez (2018) es vital empezar esta exposición en edades tempranas, ya que desarrollarán dichos valores y actitudes, facilitando su integración como ciudadano de una colectividad en la que, tal y como indican Veugelers y Vedder (2003), se espera que participen a la vez que aprenden valores y toman decisiones.

3. OBJETIVOS

A la hora de realizar la revisión teórica, se plantean una serie de objetivos que se convierten en las cuestiones clave a analizar, y por tanto suponen la guía de este TFG ya que reflejan la organización que tendrá el marco teórico. Los objetivos están divididos en generales y específicos, siendo estos últimos los pasos que se siguen para alcanzar el objetivo general al que están asociados.

a) Objetivos Generales

1. Observar la evolución de la educación en valores y la educación emocional para la infancia desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948.
2. Abordar la conceptualización de la educación moral y emocional en la EI.
3. Indagar en cómo se instruye en educación moral y emocional en la EI.

b) Objetivos Específicos

- 1.1. Atender a la evolución que han tenido los derechos de la infancia a lo largo de la historia a través de su presencia en las leyes.
- 1.2. Revisar las distintas normativas a nivel internacional, nacional y regional sobre la educación en valores y la educación emocional para la infancia.
- 2.1. Detallar los conceptos de educación moral y emocional en la EI.
- 2.2. Presentar la relación entre el desarrollo psicosocial, identitario, moral y emocional y la educación moral y emocional.
- 2.3. Explorar los objetivos que se persiguen con la inclusión de la educación moral y emocional en la EI.
- 2.4. Profundizar en los contenidos de la educación moral y emocional en EI
- 2.5. Revisar los beneficios de la educación moral y emocional en la EI.
- 2.6. Examinar las dificultades de la enseñanza de la educación moral y emocional en la EI.
- 3.1. Ahondar en el tipo de metodologías empleadas en la educación moral y emocional en la EI.

- 3.2.** Explorar el impacto de tendencias emergentes como la tecnología en la educación moral y emocional en la EI.

4. REVISIÓN TEÓRICA

La revisión teórica comienza con una aproximación legislativa, seguida de la conceptual y se cerrará con la aproximación pedagógica. Tal y como se especificó en la introducción, se analizará la evolución de los derechos de la infancia para conocer cuándo los niños y las niñas ven reconocidos sus derechos, algunos tan básicos como el acceso a la educación, y así poder profundizar en la inclusión de la educación moral y emocional en el sistema educativo. Con la conceptualización se abordan los objetivos y contenidos relacionados con la educación moral y emocional en la EI. Finalmente, con la aproximación pedagógica se persigue conocer cómo se lleva a cabo la educación moral y emocional en esta etapa educativa.

4.1. APROXIMACIÓN LEGISLATIVA

Antes de profundizar en la conceptualización de la educación moral y emocional, debemos conocer cómo se ha producido su inclusión en el sistema educativo. Por ello, se repasará la evolución de los derechos del niño a lo largo de la historia para comprender la importancia que ha ido adquiriendo la figura de la infancia en la sociedad. Como se irá viendo, al niño se le empiezan a reconocer derechos que antes no tenía, como el derecho a la educación o a la protección, sin los que se podría plantear una educación moral y emocional en la infancia.

Para conocer la inclusión de la educación moral y emocional en la EI y la evolución de los derechos del niño, es importante analizar las leyes internacionales, españolas y, finalmente, regionales con la intención de adquirir una visión más completa de ambos temas.

4.1.1. EVOLUCIÓN DE LOS DERECHOS DEL NIÑO

Para empezar, se extraen ideas del trabajo de Ravetllat (2015) que permiten una aproximación a la evolución sociojurídica de la infancia a lo largo de la historia. Por ejemplo, llama la atención cómo la infancia era despreciada en las sociedades antiguas, donde el infanticidio era habitual y aceptado, y la infancia estaba desposeída de valor social y era sometida a los adultos. Fueron los espartanos quienes comenzaron a considerar importante la formación del niño y delegaron al Estado una educación dedicada exclusivamente a la lucha y el combate. Durante el Renacimiento, la infancia comenzó a adquirir significado como una etapa independiente de la vida adulta y se redactaron los primeros escritos pedagógicos de la época moderna. Por tanto, la EI cobra importancia y se considera al niño como alguien al que apoyar en su desarrollo.

Cabe destacar otros momentos de la historia del reconocimiento de los derechos de la infancia en los que se adoptaron iniciativas para solucionar las preocupaciones existentes; por ejemplo, durante la Revolución Industrial surgen movimientos contra el trato que reciben los niños y las niñas trabajadores. Así, el Parlamento Británico establece medidas como que los menores de 10 años no deben trabajar más de 10 horas diarias (Casas, 2006). A nivel internacional, se elaboran documentos que defienden los derechos del niño y de la niña, como la Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño de 1924, que recoge las necesidades de la infancia y la adolescencia para que todos los países reformasen sus leyes (Ravetllat, 2015), lo cual supuso un gran avance en los derechos protectores (alimento, cuidado, socorro...) y el inicio de otras cartas, declaraciones, etc. (Dávila-Balsera y Naya-Garmendia, 2006). Sin embargo, la Segunda Guerra Mundial derribó este proyecto y en 1946 se creó UNICEF para responder a las necesidades de la infancia en Europa (Ravetllat, 2015).

Ravetllat (2015) también expone la relevancia de la Declaración de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas que se aprobó en 1959 con el fin de ampliar la protección a la infancia y la adolescencia. Pese a que no tenía carácter vinculante, es decir, los Estados no estaban obligados a seguir los propósitos planteados, supone una transformación jurídica al recoger todas las medidas y actuaciones adoptadas y por adoptar en relación con la infancia. Destaca la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (1989) porque se convirtió en una verdadera constitución universal de la niñez al empezar a

considerar a los menores de edad como ciudadanos de presente. Debido al carácter no vinculante de la Declaración de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, que provocó que se siguieran vulnerando estos derechos pues muchos Estados no compartían esa visión o no estaban dispuestos a destinar recursos, surge la Convención, con la que se universalizó el reconocimiento del derecho de ciudadanía para la infancia y el niño se convirtió en un sujeto activo cuyos derechos se respetan en pro de su bienestar (Sánchez-Valverde, 2016). Junto a esto, Dávila-Balsera y Naya-Garmendia (2006) denominan la Convención como un gran logro porque es el documento internacional más aceptado y porque sirvió como referencia para los cambios en la legislación de muchos países. Además, protege muchos derechos, como las necesidades básicas de la infancia, los derechos civiles y políticos, entre otros.

La Federación de Asociaciones para la Prevención del Maltrato Infantil (s.f.) destaca otros documentos de gran magnitud a nivel internacional como son el Compromiso de Yokohama (2001) o el Plan de Acción de Rio de Janeiro (2008). El Compromiso Mundial de Yokohama logra avances en la protección del niño contra la explotación y el abuso sexual. Además, logra la movilización de los gobiernos y otras autoridades en la protección y promoción de los derechos infantiles y la puesta en marcha de medidas de apoyo social para que los niños no caigan en la pobreza ni la delincuencia. Por su parte, el plan de Acción de Rio de Janeiro se suma a la preocupación por la explotación sexual, incluyendo el uso de las nuevas tecnologías para estos fines. Para ello, se fortalecen servicios y programas nacionales ya existentes como los educativos.

Poniendo el foco en España, algunos estudios (Fernández-Bennassar y Colom-Bauzá, 2011) señalan la Ley de Protección de la Infancia de 1904 como la primera ley española en favor de la infancia. Esta ley comprendía la salud física y también la salud moral del niño y la niña, así como la vigilancia de los que estaban en casas cuna, escuelas... (Rodríguez-Pérez, 2014).

No obstante, en nuestro país habría que esperar hasta 1991 para que la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas entrara en vigor. Por primera vez, se recogen por escrito todos los derechos de la niñez y se reconoce la titularidad de derechos civiles y políticos de la infancia y

adolescencia (derecho a ser escuchado, a la libertad de pensamiento y expresión, etc). Además, se reconoce al niño como un sujeto de derechos y, dado que se trata de un documento de carácter vinculante, se legisla con la intención de favorecer la protección de los derechos de la infancia (Ravetllat, 2015).

Respecto a las Comunidades Autónomas de España, éstas han ampliado su legislación respecto a la protección de los derechos infantiles. En el caso de Cantabria, la Federación de Asociaciones para la Prevención del Maltrato Infantil (s.f.) recoge varias normativas sobre los derechos de la infancia, que destacan por proteger a los menores en situaciones como el abandono, que interfieren en un desarrollo personal y social óptimo.

El Decreto 58/2002, de 30 de mayo, por el que se desarrollan los Procedimientos Relativos a la Protección de Menores y a la Adopción y se regula el Registro de Protección de la Infancia y la Adolescencia, enfatiza la necesidad de protección de los menores que puedan encontrarse en situación de riesgo o desamparo. Este Decreto tiene por objeto la mejora del acogimiento y la adopción, así como el desarrollo de los procedimientos que debe seguir el Gobierno de Cantabria relativos a la protección de menores y la adopción.

La Ley 8/2010, de 23 de diciembre, de garantía de derechos y atención a la infancia y la adolescencia de Cantabria, actualizada en 2017, tiene como finalidad la atención integral y protección de la infancia y la adolescencia a través del reconocimiento y defensa de sus derechos, la protección en los ámbitos familiar, social e institucional o la prevención de las situaciones que interfieran en un desarrollo personal y social adecuado.

Finalmente, en 2021 se ha logrado el Proyecto de Ley Orgánica de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia, por la necesidad de introducir en el ordenamiento jurídico los compromisos internacionales asumidos por España en la protección de los menores de edad. Supone un avance en la protección de los derechos de los niños y adolescentes, garantizando su derecho a desarrollarse libre de cualquier forma de violencia, negligencia, abuso físico o mental o explotación. Además, promueve la protección contra la violencia que sufren las niñas y las personas transgénero,

incidiendo en la educación en respeto e igualdad para erradicar esta violencia. Con esta ley los poderes públicos tienen la obligación de desarrollar actuaciones de prevención, asistencia y protección frente a cualquier tipo de maltrato infantil y de asegurar la coordinación entre las administraciones públicas competentes. Otro de los cambios se produce en la redacción del tipo agravado de agresión sexual, abusos y agresiones sexuales, prostitución y explotación social con el fin de adecuarla a la realidad actual. Junto a esto, se crean nuevos tipos delictivos para evitar la impunidad de conductas realizadas a través de medios tecnológicos. Como novedad, los menores de edad que han cometido actos violentos recibirán apoyo especializado, especialmente educativo, para evitar la reincidencia. Uno de los grandes valores de esta ley es que propicia la colaboración con las comunidades autónomas, solucionando la división existente y la implicación de las administraciones públicas en la lucha contra la violencia.

Se ha visto cómo, poco a poco, se ha garantizado el acceso de la infancia a la educación, su participación y la protección de necesidades básicas como el alimento o la higiene. Así, se reconoce el derecho de la infancia a desarrollar su autonomía y capacidad crítica o la cooperación y se garantizan los medios para que así sea. Como consecuencia de los progresos de los derechos de la infancia y de los avances en la educación como la garantía de acceder a la escuela, la educación moral y emocional aparecen y cobran una especial relevancia.

4.1.2. PRESENCIA DE LA EDUCACIÓN MORAL Y EMOCIONAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Tras repasar la evolución de los derechos infantiles a nivel internacional, nacional y regional, procede hacer lo propio con las normativas que recogen la presencia de la educación moral y emocional en el sistema educativo.

Del trabajo realizado por Montánchez-Torres (2015) se rescatan tres momentos decisivos para la aparición de la educación en valores a nivel internacional. Para empezar, la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 garantiza el acceso a la educación de cualquier persona como un derecho fundamental a nivel universal, tratando de lograr el desarrollo de la

personalidad humana, del sentimiento de comprensión, tolerancia y amistad entre todas las naciones y grupos étnicos o religiosos, el respeto a los derechos humanos, entre otros. La Declaración de los Derechos del Niño de 1959 mejora las condiciones anteriores, ya que expresa el derecho de los niños a recibir una educación gratuita, obligatoria y en igualdad de condiciones. Finalmente, la Convención de los Derechos del Niño de 1989 va más allá y recoge la necesidad de que el niño y la niña asistan con regularidad a la escuela, de que disponga de orientación escolar y profesional y enfatiza la necesidad de trabajar el respeto a los derechos humanos, la identidad cultural, los valores, etc.

Para conocer cuándo y cómo aparecen la educación moral y emocional en el sistema educativo de España y observar la evolución de su importancia, se examinarán la Ley General de Educación de 1970 así como la Constitución Española y otras leyes educativas.

Para empezar, la Ley General de Educación de 1970 establece la coeducación en las aulas y pretende formar ciudadanos y ciudadanas críticos y con autonomía moral para participar y ejercer los derechos y deberes individuales y colectivos (Agúndez-Gómez, 2015). Por otra parte, Carrillo (2011) en su estudio sobre las leyes orgánicas que han hecho progresar al sistema educativo español en cuanto a contenido en educación en valores, analiza las siguientes cinco leyes educativas y las ordena cronológicamente:

La Constitución Española (1978), dado que identifica el derecho a la formación religiosa y moral de acuerdo con las propias convicciones, a la educación, al desarrollo pleno de la personalidad y a principios democráticos como los derechos o la convivencia. Mientras que la Ley General de Educación establece las bases para la formación de ciudadanos críticos, la Constitución Española ampara el desarrollo del individuo.

La LODE (1985) propuso que la educación persigue el bienestar social y apoyo para la libertad individual en las sociedades democráticas. En este sentido, en el sexto artículo de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, se reconocen derechos básicos del alumnado como el derecho a que se respete su identidad, integridad y dignidad; o el derecho a recibir una formación integral que contribuya al desarrollo de su personalidad.

La LOGSE (1990), por su parte, introdujo contenidos actitudinales en todas las materias, nuevas asignaturas como “Ética” y “Educación moral y cívica”, y pretendía alcanzar la igualdad entre hombres y mujeres, la participación y la pluralidad lingüística y cultural mediante la educación. Además, tal y como valora Teruel (2014), la LOGSE refleja que la educación moral y emocional es educación en valores, siendo imprescindibles para que el alumnado forme su propia identidad y entienda el mundo que les rodea. La introducción de temas transversales permitió que las enseñanzas estuvieran presentes en todas las áreas curriculares. Cabe destacar que en la LOGSE aparece la primera referencia explícita a los valores éticos y morales en la EI con la intención de lograr la formación plena del ser humano (Calvo, 1994). Mientras que la LODE (1985) es continuista con las dos legislaciones anteriores ya que persigue los mismos objetivos, en la LOGSE se producen grandes avances ya que se hace referencia a la educación emocional y a los valores éticos y morales en la EI.

La LOCE (2002) añade la asignatura “Sociedad, Cultura y Religión” y busca un sistema educativo de calidad que fomente la participación cívica, la responsabilidad social, la cohesión, etc. Cuatro años después, la LOE (2006) otorga importancia a materias como “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos” o “Educación ético-cívica” y a la transmisión y práctica de valores como el respeto, la igualdad y la responsabilidad. La LOCE y la LOE redondean los progresos que se han ido realizando en cuanto a la competencia cívica del alumnado, ya que añaden asignaturas dirigidas a la formación ciudadana y se fortalece el trabajo de valores democráticos.

La LOMCE (2013) mantiene principios de las leyes anteriores, pero también introduce cambios. Esta ley también considera esencial la formación y educación en competencias sociales y cívicas para una ciudadanía activa exitosa. Por ello, mantiene la transversalidad en el resto de las asignaturas y propone las materias de “Valores sociales y cívicos” y “Valores éticos” para las etapas de primaria y secundaria, respectivamente. Además, la LOMCE considera esencial la educación para lograr una sociedad tolerante, justa y que contribuya a defender los valores y principios de la libertad, el pluralismo, los derechos humanos, etc (Agúndez-Gómez, 2015).

Finalmente, la Ley Orgánica 2/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, surge para revertir los cambios promovidos por la LOMCE (2013) debido a las críticas que recibió en el ámbito social y educativo. Dichos cambios son revisiones en algunos planteamientos de la LOE (2006) para acomodarlos a los retos actuales de la educación, destacando la inclusión de un área de educación en valores cívicos y éticos en la que se trabajará el conocimiento y respeto a los derechos humanos y de la infancia, la igualdad entre hombres y mujeres, el respeto a la diversidad, la educación intercultural, etc. Además, se redactan nuevos artículos dedicados al aprendizaje competencial, incidiendo en el trabajo de la educación emocional y en valores, y la educación para la paz y no violencia. Con la adopción de estos enfoques se busca reforzar la equidad y la capacidad inclusiva del sistema, así como la eliminación de barreras que limitan el acceso y participación de personas y grupos en situación de vulnerabilidad socioeducativa y cultural. Por último, se redacta un nuevo punto en el que se impulsa la igualdad y la no discriminación por razón de nacimiento, sexo, origen racial o étnico, discapacidad, edad, enfermedad, religión, orientación sexual o identidad de género.

Respecto a la normativa de Cantabria, la Orden EDU/51/2005, de 31 de agosto, por la que se establece el Plan de Educación para la Sostenibilidad en el Sistema Educativo de Cantabria, recoge que la educación es fundamental para adquirir valores, actitudes, comportamientos éticos y ecológicos... que favorezcan la participación social y la toma de decisiones.

El Decreto 79/2008, de 14 de agosto, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria apunta que en las escuelas se debe intentar conseguir una cultura transformadora de la sociedad a través de valores democráticos como la igualdad, la participación, la responsabilidad, la cooperación y la solidaridad. Además, a lo largo del documento se enfatiza la importancia de los valores sociales y los valores que aporta la diversidad.

La Ley 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria sigue la estela de la LOE y enfatiza principios como: la formación de ciudadanos críticos y responsables, la igualdad de oportunidades entre ciudadanos, respeto a la

diversidad y la importancia de valores fundamentales como la inclusión, la equidad, la justicia social y el rechazo a la discriminación. Además, en las áreas curriculares del segundo ciclo se enfatiza el trabajo para lograr la construcción de la identidad, la madurez emocional (mediante la conciencia, control y bienestar emocional, la identificación y expresión de emociones y sentimientos, etc.) y el establecimiento de relaciones afectivas con los demás.

Por último, la Ley Orgánica 2/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, entra en vigor en enero de 2021 tanto a nivel nacional como regional implantando modificaciones relativas a la admisión del alumnado y la autonomía de los centros docentes. Debido a su implantación con el curso iniciado y a las modificaciones que se planea aplicar durante los próximos años, como los cambios en la evaluación para el curso 2021-2022 y los cambios en el currículo de las distintas etapas educativas en los cursos 2022-2023 y 2023-2024, debemos aclarar que la legislación actual se encuentra en un periodo de transición entre la LOMCE y la Ley Orgánica 2/2020 (UGT Enseñanza Cantabria, 2021).

4.2. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

Para lograr la aproximación conceptual se va a prestar atención a la definición de términos relacionados con la educación moral y emocional, al desarrollo moral, emocional, social e identitario; a los objetivos perseguidos con la educación moral y emocional y su presencia en la normativa que las regula, los contenidos que se trabajan con la educación moral y emocional y los beneficios y dificultades encontrados con su aplicación.

4.2.1. ANÁLISIS CONCEPTUAL DE LA EDUCACIÓN MORAL Y EMOCIONAL

Comenzamos abordando el concepto de “valor”, ya que es uno de los principales componentes de la educación moral. Navarro-Granados recoge distintas definiciones del término “valor”, centrándose en los aspectos

psicopedagógicos del mismo: Por un lado, lo define como “el motor que pone en marcha nuestras acciones, así como la meta que queremos alcanzar”. Por otra parte, indica que “los valores determinan cómo uno se debe comportar en distintas situaciones”. (Navarro-Granados, 2015, p.14).

Del trabajo de Veugelers y Vedder (2003) se rescatan ideas que ayudan a comprender qué son los valores y la educación moral y su importancia. Definen los valores como juicios basados en lo que las personas creen que está bien y mal; y no como preferencias personales, porque suponen ideas sobre cómo se relaciona una persona con su entorno y se observan en su comportamiento. De este modo, se hacen eco del uso de varios términos para referirse a la educación moral, como educación en valores o para la ciudadanía. No obstante, distinguen entre educación moral y en valores, estando la primera centrada en un término universal de justicia que adquiere sentido en un contexto social y político y la educación en valores en la enseñanza de valores sociales y culturales.

Otros autores, como Ortega-Ruiz y Mínguez-Vallejos (2005), recalcan que la educación moral se produce en el contexto de una escuela y una sociedad, y aportan que esta atmósfera moral posibilita el desarrollo cognitivo y el aprendizaje de conductas morales. En este sentido, aunque más adelante se profundizará en los objetivos que se pretenden conseguir con la educación moral, se puede anticipar que uno de los más importantes es la formación moral del individuo. Daniel (1998) identifica algunas cualidades que caracterizan a alguien formado moralmente: la conciencia de los hechos que hay que tener en cuenta en una decisión moral, la consideración de los otros como iguales y el reconocimiento de las emociones propias y ajenas. Además, añade que la maduración moral ocurre cuando la persona desarrolla el juicio moral, la capacidad de actuar de manera coherente, interiorizar valores y principios en los que se basan los juicios y la habilidad de considerar otras perspectivas.

Volviendo a Veugelers y Vedder (2003), optan por utilizar educación formativa en valores en vez de educación en valores, poniendo el foco en una enseñanza más pedagógica de los valores y concediendo importancia a la escuela en este proceso. Además, destacan la importancia de los profesores, pues preparan a los alumnos y las alumnas para funcionar en una sociedad

democrática, es decir, para contribuir a la comunidad. Sobre el papel de la escuela en la educación en valores, Martínez, Esteban y Buxarrais (2011), apuntan que ya no es el único lugar en el que se da esta educación y, por ello, hay que recuperar su protagonismo. Al ser uno de los lugares en los que más tiempo se pasa en los primeros años de vida, la escuela cumple, o se espera que así lo haga, una función central en la educación en valores y en la construcción de una sociedad más equitativa y responsable. Por ello, supone un espacio para enseñar a respetar a los demás, a comportarse de forma solidaria e independiente, para trabajar unos valores y denunciar la escasez de otros, etc.

Además, Martínez (2011) destaca la función de la educación en valores de dotar a las personas de recursos cognitivos para lograr aprendizaje ético, participación, transformación social y construcción de la ciudadanía. Ortega-Ruiz y Mínguez-Vallejos (2005) concuerdan con la importancia del desarrollo del estudiante, pero también resaltan la importancia del cambio en la escuela. Por su parte, Martínez, Esteban y Buxarrais (2011) defienden que la educación en valores debe combinar el respeto a la autonomía de la persona con el respeto a los argumentos morales de cualquier grupo cultural, sobre todo con los más desfavorecidos. La educación en valores, señalan, ofrece criterios que permiten juzgar distintas perspectivas morales sin caer en la discriminación moral.

Para conocer con mayor detalle en qué consisten el aprendizaje social, emocional y ético, se recogen ideas del documento del Instituto para la Educación Emocional, Ética y Social (s.f.) debido a su experiencia investigando en este campo. El aprendizaje social es aquel que contribuye a que el alumnado consiga habilidades y actitudes prosociales. El aprendizaje emocional es el que dota a los alumnos de técnicas y recursos para gestionar sus emociones y las de los demás. Mientras que el aprendizaje ético es a través del cual se fomenta una ética de la responsabilidad, que parte del pensamiento crítico y del descubrimiento personal y que es aceptable para todo tipo de personas y culturas (s.f., p.3).

Para adentrarnos en el aprendizaje ético se rescata una definición de Tey-Teijón y Cifre-Mas (2011, p.231), que es interesante por su relación con algunas teorías relevantes en el debate psicológico sobre el desarrollo moral: “es un

proceso por el que cada persona elabora su identidad, desde una reflexión generada a partir de experiencias vitales ricas afectivamente". Estos autores exponen que el aprendizaje ético apuesta porque el niño sea activo en este proceso, diferencie entre lo que cree correcto de lo que no y se implique en proyectos personales y sociales. Además, inciden en que, aunque el periodo escolar es idóneo para que aprendan a gestionar los problemas morales, este aprendizaje dura toda la vida.

Educar en valores también es educar los sentimientos, ya que están relacionados con la razón y la competencia comunicacional. Por ello, Buxarrais y Martínez (2009) señalan la importancia de los sentimientos y las emociones dada su influencia en la persona a nivel intrapersonal e interpersonal, en la regulación de la conducta y en la configuración de sus respuestas. De este modo, los autores citados definen la educación de los sentimientos como la planificación de situaciones educativas que contribuyan a fortalecer las competencias relacionadas con las emociones, sentimientos y afecto, mejorando así la convivencia en la sociedad.

Los sentimientos forman parte del núcleo de la educación emocional. Son fenómenos que informan sobre la realización de nuestros deseos, expectativas o proyectos. Derivan de impulsos o motivos previos y orientan el comportamiento (Marina, 2005). La educación emocional, según Bisquerra (2005), es un proceso educativo permanente que busca desarrollar las competencias emocionales como un elemento esencial en el desarrollo integral de la persona. Busca capacitar a la persona y aumentar su bienestar personal y social. A esto, Fernández-Domínguez (2005) añade que la educación emocional es vital para la formación de la personalidad y la consecución de la madurez personal.

Junto al concepto de educación emocional destaca el de inteligencia emocional, siendo para muchos autores un contenido importante de dicha educación. Fernández-Berrocal y Extremera (2005) profundizan en los modelos mixtos y los modelos de habilidad basados en el procesamiento de la información que categorizan la inteligencia emocional: El modelo mixto concibe la inteligencia emocional como un conjunto de rasgos de personalidad, de competencias socio-emocionales, de habilidades cognitivas y de aspectos motivacionales. Desde el

modelo de habilidad se concibe que las emociones ayudan a resolver problemas y a adaptarse al medio. La inteligencia emocional se considera como la habilidad que permite usar las emociones para un razonamiento efectivo de la vida emocional. Por último, el modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997) destaca cuatro habilidades que conforman la inteligencia emocional: la percepción emocional, para reconocer los sentimientos propios y los ajenos; la facilitación, que implica tener en cuenta los sentimientos a la hora de razonar o solucionar problemas; la comprensión emocional, que es la manera de etiquetar emociones; y la regulación emocional, que es estar abierto a los sentimientos positivos y negativos y permite regular las emociones propias y ajenas.

Tras conocer con mayor exhaustividad algunos de los conceptos que componen la educación moral y emocional, pasamos a analizar su relación con el desarrollo psicosocial, moral e identitario.

4.2.2. DESARROLLO MORAL, EMOCIONAL, SOCIAL E IDENTITARIO

El desarrollo moral es un objetivo de la educación moral y ocurre cuando el individuo logra la prevalencia de actitudes morales (autonomía, respeto...), el impulso de factores cognitivos, afectivos y motivacionales y el logro de principios morales auto aceptados críticamente (Blasco-Aznar, 2009). Para comprender qué es el desarrollo moral se rescatan tres teorías siguiendo el trabajo de Puerto (2014) en torno a dicho concepto. La primera es la estrategia del desarrollo, que defiende que la moral se transforma progresivamente. Piaget, que pertenece a esta corriente, en su búsqueda por determinar cómo era el desarrollo moral en los niños, realizó un estudio con el que distinguió cuatro estadios en la práctica y la conciencia de las reglas en los que situaba a los niños según su edad: motor, egocéntrico, individual y de codificación de las reglas (Fuentes et al. 2012). Kohlberg, que pertenece a esta corriente, también considera que el desarrollo moral y el cognitivo son paralelos (Ortega-Ruiz y Mínguez-Vallejos, 2005).

Así, Kohlberg propone un esquema de tres niveles, con distintos estadios en cada nivel, para describir el desarrollo del razonamiento de la justicia a partir

de la elaboración progresiva de la perspectiva socio-moral del niño: El primer nivel es el preconventional, caracterizado por el egocentrismo del niño, quien define el significado del bien y del mal a partir de los sentimientos subjetivos. El nivel intermedio es el convencional y está marcado por la pertenencia del niño a un grupo, y los valores y relaciones que derivan de éste. Es decir, el niño define la moral a partir del consenso grupal. El último nivel es el postconvencional, en el que lo correcto se define por estándares universales y por construcciones del sujeto a partir de estándares de la justicia y el respeto al resto de personas.

Noguera (2018) relaciona la teoría de Kohlberg con la de Piaget, pues ambas teorías defienden que el desarrollo moral cambia a medida que el sujeto madura e interactúa con otros. Además, especifica que estos niveles definidos por Kohlberg están asociados a dos estadios de desarrollo moral y a una edad, que proponía Piaget. El nivel preconventional que comprende el estadio 1, del castigo y la obediencia, supone el denominado moral heterónoma por Piaget, que se extiende desde el nacimiento hasta los 7-8 años, en el que el niño hace lo correcto para evitar el castigo e imita la conducta del adulto. El estadio 2, sobre el propósito y el intercambio, que también forma parte del nivel preconventional, se extiende de los 9 a 11 años y defiende que cada individuo tiene sus intereses y para satisfacerlos es necesario un intercambio con los otros. El nivel convencional supone el denominado moral autónoma por Piaget y abarca el estadio 3, acerca de las expectativas, la mutualidad, las relaciones y la conformidad interpersonal, que comprende los 12/13 años y que es el nivel en el que la razón para hacer lo justo es la necesidad de ser aceptado en los grupos sociales, orientando su conducta y juicio moral a ello; así como el estadio 4, sobre la orientación de la ley y el orden, el sistema social y la conciencia, que se alarga hasta los 16 años y que explica que el sistema social define los papeles individuales y las reglas de comportamiento, las leyes se cumplen y se hace lo que está bien para evitar la disolución del sistema. Por último, el tercer nivel, el postconvencional, también supone la moral autónoma y está compuesto por el estadio 5, sobre los derechos previos y el contrato social, en el que se tiene en cuenta la perspectiva moral y la jurídica, la diversidad de valores y opiniones y las características propias de cada grupo e individuo y, además, se cumple el pacto social y las leyes para el beneficio propio y de los demás; y por el estadio

6, acerca de los principios éticos universales, en el que lo que está bien es seguir los principios éticos universales que se descubren por el uso de la razón.

Siguiendo con el análisis de Puerto (2014), la segunda teoría, la estrategia universalista, destaca la teoría de los dominios, que plantea que la moralidad se construye a partir de la interacción con el ambiente, es decir, con las metas sociales y culturales, con la tradición y las normas sociales. Define la moralidad en términos de normas obligatorias, pensadas sobre conceptos de bienestar y justicia. Así, el sujeto se forma a partir de las normas y conductas apropiadas a cada situación pues facilitan su adaptación a los distintos sistemas sociales. Además, la autora destaca el modelo de dominios del desarrollo social de uno de los exponentes de esta corriente como es Nucci (1993), que propone que los niños y las niñas construyen sus conceptos sociales a partir de las interacciones.

Por último, Puerto (2014) expone en su clasificación la estrategia pluralista, que estudia cómo los valores morales de justicia son distintos en cada cultura. Esta estrategia pluralista contrasta con las dos anteriores, porque implica que no existe una sola forma universal de desarrollo y moralidad, mientras que las otras dos estrategias afirman que solo hay una maduración moral correcta.

La principal precursora de este planteamiento, Gilligan (2000), considera el bienestar y los planes del individuo, siendo cada persona un caso único. Por lo tanto, el desarrollo moral es consecuencia de experiencias morales que dependen de los contextos sociales y culturales, la maduración cognitiva y las relaciones sociales. Sobre el pluralismo, Martínez et al. (2011) añaden que permite una educación en valores basada en criterios de justicia, en el reconocimiento del otro y que apuesta por el valor del cuidado. Enfatizan la importancia de los estilos inclusivos de convivencia intercultural y de la educación en valores para la construcción de la identidad y la ciudadanía. Tal y como indica Mesa (2004), Noddings también apuesta por el valor del cuidado, pues sostiene que la educación moral es la promoción de relaciones cariñosas. Por eso, Noddings concibe la educación moral como el desarrollo de habilidades para lograr relaciones basadas en el deseo de ser querido y aceptado. De esta manera, el pluralismo defiende la importancia de las relaciones interpersonales y otros factores que hacen único el desarrollo moral de la persona.

Otro planteamiento cercano al anterior en la forma de entender la educación moral es el comunitarismo, que destaca los vínculos interpersonales e introduce un concepto de justicia basado en el respeto a la diferencia (Bonilla-Ballesteros y Trujillo-García, 2005). Ruiz y Vallejos (2005) añaden que la persona se construye a través de las relaciones con los miembros de su comunidad.

A continuación se aborda el desarrollo emocional, siguiendo el análisis realizado por Ríos y Vallejo (2014), dada su profundidad y claridad.

Según estos autores, el desarrollo emocional es un proceso individual con carácter transaccional, es decir, las acciones del infante influyen y son influidas por las de las personas de su entorno. Los bebés reaccionan desde que nacen a las emociones de los demás y durante el primer año expresan reacciones como la alegría, ira o miedo. Durante el año y medio y los tres años aprenden a regular y controlar sus emociones, consiguiendo estabilidad emocional. Además, en estos primeros años el niño cada vez es más consciente de sí mismo e identifica sus propias emociones. En cuanto a las emociones ajenas, empieza a comprenderlas en torno a los 8-10 meses y en el segundo año de vida empieza a desarrollar la capacidad de empatía. El desarrollo emocional se impulsa mediante factores familiares, escolares y comunitarios. El contexto familiar proporciona y regula las oportunidades que tienen los niños de experimentar y compartir emociones. Los vínculos de apego seguro son esenciales para el desarrollo de la personalidad y de las competencias emocionales. Los vínculos establecidos en la escuela y las prácticas educativas del profesorado influyen en el desarrollo emocional y de la personalidad, y éstas últimas permiten trabajar los valores y otros conocimientos teóricos. Por último, la comunidad favorece el desarrollo del infante mediante el sentimiento de pertenencia y la realización de actividades de ocio, a través de las cuales se crean vínculos afectivos y viven experiencias que promueven el desarrollo de las emociones y la personalidad.

Por su parte, el desarrollo social está relacionado con el conocimiento social, de las instituciones y sistemas existentes en la sociedad y de las normas, roles sociales y valores que rigen la vida social; lo cual facilita la integración en la sociedad (Machargo-Salvador, 1991). Delgado-Egido y Contreras-Felipe (2008) apuntan la contribución de los iguales a la adaptación social del niño, al

desarrollo de sentimiento de pertenencia al grupo y al desarrollo del yo. También explican las consecuencias negativas de un pobre desarrollo social como problemas escolares, problemas externalizados como la delincuencia e internalizados como la ansiedad o la baja autoestima. La cultura y la sociedad también aportan al desarrollo social del niño pues, tal y como indican Chica y Rosero-Prado (2012), definen su comportamiento y les permite tomar posesión de significados y diversos sistemas verbales para explicitar sus capacidades cognitivas, comunicativas y socio-afectivas.

Sobre el desarrollo de la identidad, cabe destacar que recoge las experiencias de vida y se construye mediante procesos sociales, culturales y psicológicos (Porta, 2014). Fernández (2012) considera que la identidad se crea gracias a las relaciones sociales y es el resultado de las respuestas que dan los demás a nuestro comportamiento y de las respuestas que nosotros les damos. Además, apunta que el concepto de identidad es relativo ya que se genera en un momento histórico y en un grupo social determinado. Fernández y Goñi (2008) apoyan que la identidad se crea a través de las relaciones sociales y destacan la importancia de las experiencias de éxito y fracaso en la escuela. La experiencia de éxito genera un sentimiento que nos hace vernos de forma positiva, por lo tanto, es crucial conocer cómo cada persona interpreta sus éxitos y fracasos ya que influyen en el desarrollo de su autoestima y su autoconcepto. Además, Fernández y Goñi (2008), añaden que en torno a los 2 años, con el desarrollo del lenguaje y de la capacidad simbólica, el niño construye una representación mental de su imagen corporal y se diferencia de los demás. Domínguez-González (2004) mantiene que la identidad es evolutiva y está en proceso de cambio permanente y explica como debido a esta influencia socio-cultural la identidad se ve definida por los roles sociales. Por ejemplo, la identidad de género está constituida por las expectativas de la cultura en la que ha nacido y por cómo vive cada persona su propio género, y es una parte de la identidad personal que guía la actividad cognitiva, emocional, afectiva y motivacional.

Finalmente, sobre los logros que se adquieren durante tramo de edad al que está dirigido este trabajo, 3-6 años, como consecuencia del desarrollo moral, emocional e identitario, autores como Ríos y Vallejo (2014) destacan el establecimiento de vínculos con las personas de su entorno social y la

adquisición de los conocimientos y comportamientos necesarios para la integración social, así como de las habilidades que configuran la competencia emocional (conocimiento, expresión de las emociones propias y ajenas) gracias al desarrollo emocional. Además, destacan un mayor dominio del lenguaje a los cuatro años como un hito fundamental para la mejoría de la expresión emocional y la construcción de la identidad y la personalidad entre los 2 y los 6 años.

4.2.3. EDUCACIÓN MORAL Y EMOCIONAL EN LA INFANCIA

Los objetivos que definen la educación moral en la EI, atendiendo a Asif et al. (2020) son dotar al alumnado de las habilidades y los valores adecuados para conseguir un futuro sostenible y lograr que los estudiantes socialicen con todos los miembros de la escuela, la comunidad y el mundo en general. Otros autores como Schuitema et al. (2008) destacan el logro del desarrollo personal, prosocial, moral e identitario y el bienestar del alumnado. Además, recogen los objetivos planteados por otros autores como el desarrollo de las habilidades cognitivas, el pensamiento crítico, el razonamiento moral y la toma de decisiones morales (Barden et al., 1997; citado en Schuitema et al., 2008) o como conseguir participación en el entorno social y protestar contra las injusticias (Haste, 2004; citado en Schuitema et al., 2008). Martínez (2011) plantea otros objetivos a conseguir con la educación en valores como valorar la diversidad, defender los derechos humanos y crear interés por cuestiones controvertidas a nivel social y ético. Respecto a los contenidos que se trabajan con la educación moral en EI, Buxarrais y Berríos-Valenzuela (2013) explican que los institutos tienen la responsabilidad de trabajar los valores, normas y actitudes que aparecen en los bloques de contenido de las áreas curriculares de los distintos decretos.

La educación emocional es un proceso educativo continuo presente a lo largo de todo el currículum académico y se lleva a la práctica a través de programas secuenciados que se inician en la EI para conseguir objetivos como conocer mejor las propias emociones e identificar las emociones ajenas, lograr regular las emociones, prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas, generar emociones y una actitud positivas, automotivación y aprender a fluir (Bisquerra, 2005). A los que López-Cassà (2005) añade elementos que

favorecen el desarrollo moral y social, como atender al desarrollo integral, impulsar actitudes de respeto, tolerancia y prosocialidad, potenciar la capacidad de esfuerzo y motivación, desarrollar tolerancia a la frustración y la capacidad de relacionarse con uno mismo y los demás de manera satisfactoria para todos, controlar la impulsividad y favorecer la cantidad y calidad de las interacciones en el grupo. Además, Bisquerra (2005) destaca los contenidos trabajados con la educación emocional: conciencia emocional, regulación emocional, motivación y habilidades socio-emocionales. A los que López-Cassà (2005) añade la autoestima, autoconcepto y las habilidades de vida; y Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) la autonomía emocional, que engloba la autoestima o la autoeficacia emocional, las competencias sociales como la resolución de conflictos y la asertividad; y las competencias para el bienestar como el bienestar subjetivo.

Algunos de los objetivos, como promover estrategias para el desarrollo de competencias emocionales para mejorar la autoestima y la capacidad de relacionarse con uno mismo y los demás de manera satisfactoria para todos (López-Cassà, 2005) o como lograr que los estudiantes socialicen con todos los miembros de la escuela, la comunidad y el mundo en general (Asif et al., 2020) quedan reflejados en el Decreto 79/2008, de 14 de agosto, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria, aunque aparecen redactados de manera diferente. También se recogen los contenidos de la educación moral y emocional, como la conciencia emocional y la regulación emocional (Bisquerra, 2005).

Otro de los aspectos a revisar en este apartado son los beneficios de la educación moral y emocional en la EI. Rodríguez-Ruiz (2013; citado en Floría-Ruesca, 2015) expone como la educación moral favorece el desarrollo personal y moral, contribuye a la autoestima, la formación de la personalidad y a valorar lo que es importante para ellos, consiguen objetivos personales, etc. Además, Domínguez-Martín (2010) expresa que contribuye a regular la conducta y a la integración. En cuanto a la educación emocional, Garaigordobil-Landazabal (2018) recoge beneficios en el rendimiento académico, desarrollando conductas prosociales y habilidades sociales, favoreciendo la creación de amistades y apoyo social y familiar, mejorando el autocontrol, la adaptabilidad, la resiliencia y la automotivación, ayudando a resolver conflictos, permitiendo el ajuste

psicológico y estabilidad emocional, contribuyendo a la obtención de felicidad y salud mental, reduciendo la aparición de problemas emocionales, hostilidad, agresividad e inestabilidad emocional, entre otros. Durlak et al. (2011) recogen otros beneficios como las mejoras en el bienestar, una buena adaptación escolar, menos problemas de conducta y estrés emocional y efectos positivos en las competencias socio-emocionales. Además, la educación emocional contribuye al desarrollo integral de la persona, de actitudes y conductas positivas hacia uno mismo y los demás, y reduce problemas de externalización como la violencia o el consumo de drogas y de interiorización como el estrés o los trastornos mentales (Fundación Marcelino Botín, 2008; citado en Barcia-Fernández, 2014).

Finalmente, en cuanto a las dificultades, Linde-Navas (2008) plantea una serie de problemas a la hora de educar moralmente: la decisión de los fines de la educación moral, la correcta elección de los métodos educativos, la falta de responsabilidad de los alumnos y los padres, el rechazo de la escuela a los cambios tecnológicos y la escasa formación del profesorado en estos contenidos y en el entorno digital. Agúndez-Gómez (2015) señala otras dificultades de educar en valores como son la ausencia de una doctrina moral compartida de manera unánime por la sociedad, la carencia de referentes morales y la nula participación de las familias y la sociedad en esta educación. Finalmente, Masote (2016) destaca el contexto socioeconómico y político y la cantidad de cambios en el currículo que afectan a la educación en valores como las grandes dificultades. En cuanto a las dificultades en la educación emocional, Buxarrais y Martínez (2009) destacan que las propuestas pedagógicas sobre el mundo de los sentimientos se centran excesivamente en el área cognitiva y conductual y, en otras, se separa el área afectiva de la cognitiva, lo que impide el desarrollo global de la persona; mientras que Gutiérrez-Carmona (2015) enfatiza en el rol tradicional y la pobre formación del profesorado, la mala coordinación de los docentes y la complejidad de realizar un seguimiento individualizado.

De esta manera, observamos la coherencia entre los objetivos de la educación moral y emocional y los contenidos que se trabajan, como, por ejemplo, se busca lograr el objetivo de favorecer la cantidad y calidad de interacciones en el grupo (López-Cassà, 2005) mediante competencias sociales como las habilidades sociales y la asertividad (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007).

Además, observamos una mayor cantidad de beneficios que dificultades a la hora de educar moral y emocionalmente.

4.3. APROXIMACIÓN PEDAGÓGICA

4.3.1. METODOLOGÍAS PARA LA EDUCACIÓN MORAL Y EMOCIONAL

Una vez realizadas las aproximaciones legislativa y conceptual, que han permitido tratar de manera exhaustiva el proceso de la inclusión de la educación moral y emocional en el mundo educativo, es el momento de abordar las metodologías y tendencias emergentes de la educación moral y emocional.

Antes de conocer cómo se lleva a cabo la educación moral y emocional, debe quedar claro que no es un proceso sencillo. Pérez-Pérez (1999, p.114) lo constata así: “cuando se plantea el aprendizaje de contenidos de tipo actitudinal, son muchos los profesores que se encuentran desorientados y faltos de técnicas y recursos metodológicos”. Además, Poveda-Martínez (2018) enfatiza que los valores no se pueden enseñar cómo se hace con otros contenidos.

Como veremos a continuación, el repertorio de métodos empleados para la educación moral y emocional es muy amplio y abarca desde el uso de fechas señaladas y técnicas como el Aprendizaje Basado en Problemas (Poveda-Martínez, 2018) hasta la literatura infantil (Riquelme-Mella, 2011).

Entrando de lleno en los métodos que se utilizan para la educación moral y emocional en la EI, Poveda-Martínez (2018) explica cómo se aprovechan fechas señaladas, como el Día de la Paz, para trabajar los contenidos de educación en valores con la participación de todo el centro. Además, Molinero-Rubio (2010) justifica el uso de estas fechas porque responden a objetivos como el respeto a la diferencia, la igualdad y los derechos humanos; y explican como a través de las efemérides se desarrolla la autonomía y actitudes como la igualdad y la solidaridad. Finalmente, destacan la celebración de efemérides como una de las maneras más atractivas y eficaces de trabajar valores democráticos como la tolerancia, el diálogo o el respeto al medioambiente.

En el aprendizaje de los valores intervienen factores como las vivencias del día a día en el juego, la experimentación o las relaciones interpersonales, teniendo que realizar un proceso de reflexión para lograr el aprendizaje de los valores vinculados a estos factores (Teruel, 2014). Poveda-Martínez (2018) comparte esta idea, pues cree necesario programar actuaciones que respondan a las situaciones ocurridas en el día a día del aula, patio u otro espacio del centro, en las que ellos se vean involucrados. Gallo-Granados y Suárez-Salazar (2020) añaden que a través del enfoque vivencial se ofrece la oportunidad de vivir los valores para aprenderlos y destacan la importancia de las relaciones personales, ya que contribuyen a la formación de estos valores. A estos autores se suman Pérez-Escoda y Filella (2019), que también optan por metodologías vivenciales y participativas, como el role-playing, la dramatización o los grupos de discusión, para trabajar los intereses, vivencias y necesidades personales y sociales del alumnado. Por último, el modelo de aprendizaje activo es una técnica que sitúa al alumnado frente a situaciones en las que deben tomar decisiones para que experimenten sus propios valores a nivel personal y social (Parra-Ortiz, 2003).

Poveda-Martínez (2018) destaca el método Aprendizaje Basado en Problemas, que consiste en la resolución de problemas prácticos para integrar los conocimientos, adaptándolo a la EI gracias a los conflictos de valores que surgen en el día a día y generando aprendizaje mediante la reflexión y el debate. Además, afirma que es necesario analizar los problemas del contexto familiar, escolar y comunitario, así como programar actividades de simulación de conflictos. Continuando con el aprendizaje a partir de situaciones, Gutiérrez-Tapias (2018) recoge otras estrategias metodológicas para la educación emocional como el juego de roles.

Pérez-Escoda y Filella (2019) exponen la utilidad de las actividades lúdicas para la educación moral y sobre todo para la educación emocional ya que permiten la expresión de sentimientos y emociones, la interacción y el crecimiento emocional. La participación del niño y la niña en los juegos es importante porque facilita la interacción social y su adaptación, el aprendizaje significativo y natural, la experimentación de sensaciones y movimientos y el autodescubrimiento (Martínez-Pérez, 2012). Así, Teruel (2014) destaca los juegos cooperativos como recurso para la enseñanza de valores, pues fomentan

la participación y la ayuda de los participantes y favorecen valores y actitudes en los alumnos como la autoestima, la tolerancia y el respeto hacia los compañeros, el material y el entorno y la integración. Por último, Córdoba-Pillajo et al. (2017) explican cómo se exteriorizan conflictos internos y minimizan los efectos de experiencias negativas a través del juego y como estimula la motivación, la socialización y la cooperación, ayuda a entender las limitaciones y propias y ajenas y a comprender la realidad del otro.

Con la literatura infantil también se educan las emociones, pues permite explorar las emociones y recordar y analizar experiencias emocionales y las conductas manifestadas por los niños. Además, promueve la reflexión sobre las cuestiones sociales y comunicativas. Otro recurso ideal son los cuentos temáticos, en los que se enseña de manera explícita una emoción contenida en la historia (Riquelme-Mella, 2011). El valor pedagógico del cuento infantil sobre la enseñanza de valores reside en la representación de problemas reales, además de sus personajes de los cuales se aprende y con los que se desarrolla la empatía (Isidoro, 2009; citado en Teruel, 2014). A su vez, Parra-Ortiz (2003) rescata otros recursos para la enseñanza moral a través de la literatura infantil como son la lírica, la prosa, el teatro y, más enfocado a la EI, las fábulas.

Para terminar, otros autores, como Bach y Darder (2002) recogen metodologías más enfocadas al trabajo con las habilidades sociales y la conducta, resaltando actividades como el diálogo de las emociones (citado en de Celis-Gallego, 2017), las actividades de relajación y respiración (Vivas, Gallego y González, 2007; citado en de Celis-Gallego, 2017) y el desarrollo de las competencias emocionales, que son la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y las habilidades para el bienestar personal (de Celis-Gallego, 2017). Siguiendo en esta línea, Parra-Ortiz (2003) destaca el uso de los reforzadores positivos y negativos, consistiendo los primeros en alabar y premiar para reforzar una conducta, mientras que los segundos son castigos para disminuir la frecuencia de una conducta no deseada. También destaca otro método como es el aprendizaje a través de la imitación de modelos, que es cuando se reproducen las acciones, actitudes o respuestas emocionales de distintos modelos.

Como se ha visto, pese a que la inclusión de la educación moral y emocional en el sistema educativo es relativamente reciente, hay una gran cantidad de estrategias para su enseñanza como es el uso de fechas señaladas y de las vivencias ocurridas en el día a día de la escuela (Poveda-Martínez, 2018) o como metodologías vivenciales y participativas, como el role-playing, la dramatización o los grupos de discusión; y como las actividades lúdicas ya que permiten la expresión de emociones y el trabajo de los intereses y necesidades personales y sociales del alumnado (Pérez Escoda y Filella, 2019).

4.3.2. TENDENCIAS EMERGENTES EN LA EDUCACIÓN MORAL Y EMOCIONAL

A lo largo de este apartado se revisan algunas tendencias emergentes que se han visto motivadas por algunos factores y los resultados que se obtienen con ellas o que se están empezando a comprobar.

Una de estas metodologías emergentes para la enseñanza moral y emocional es la música, ya que moviliza enormemente la vivencia emocional y permite experimentar los mensajes de las canciones, las emociones atribuidas a las mismas y los distintos ritmos de la música (Pérez-Escoda y Filella, 2019). Entre sus beneficios destacan su efecto sobre la expresión y reconocimiento de las emociones, la regulación emocional, la autoestima, cooperación, escucha activa y en el comportamiento; así como su función social. La música permite a las personas encontrar su identidad, facilita la comunicación y la cooperación y mejora sus relaciones sociales, además de contribuir al desarrollo del sentimiento de pertenencia y la empatía (Campayo-Muñoz y Cabedo-Mas, 2016). En la aplicación de la música a la educación moral y emocional se rescatan métodos de pedagogos como el de Dalcroze caracterizado por combinar la psicomotricidad con los instrumentos de percusión o el de Willems, que conecta la parte fisiológica, afectiva y mental con el ritmo, la melodía y la armonía a través de instrumentos y juguetes (Álvarez-Ruiz, 2015).

La educación física ha adquirido mucha importancia como recurso para la educación moral y emocional ya que es el área en el que se producen más

interacciones socio-afectivas, permitiendo el trabajo de valores como el logro de la victoria, la superación, la cooperación y el respeto a las normas (Gil-Madróna, 2006). Además, facilita la asimilación de la cultura propia, ayudando a que el alumnado se relacione con otras personas de distintas edades, sexo y condición (Baena-Extremera y Ruiz-Montero, 2016). Otro autor como Ruiz-Omeñaca (2014) expone las potencialidades de la educación física gracias al trabajo de valores como la equidad o la deportividad, además de facilitar la creación de relaciones y el desarrollo del juicio moral, de la actitud crítica y de la capacidad de resolución de conflictos. Recoge otras actitudes y valores que se consiguen mediante la actividad deportiva, como las actitudes de cuidado de la salud y el control de actitudes agresivas. También expone cómo la educación física aporta al desarrollo moral de los niños y los adolescentes mediante métodos como la clarificación de valores en el marco del deporte, la discusión de dilemas morales deportivos o la autorregulación en la práctica deportiva.

Al igual que la inclusión de la educación moral y emocional, la integración de las tecnologías en la escuela también es reciente. Debido a la situación provocada por la COVID-19, han adquirido importancia ya que la docencia pasó a ser telemática durante gran parte del curso 2019-20 y se ha mantenido en algunas etapas educativas y comunidades autónomas durante el curso 2020-21. Por ello, Alonso-Arribas (2020), ha detectado la necesidad de aplicar programas de educación emocional a través de la tecnología para trabajar las capacidades emocionales del alumnado y que pudieran hacer frente a sus exigencias emocionales, y su aplicación ha provocado beneficios como la mejora de las relaciones, la disminución de problemas de conducta y ansiedad y una mejor adaptación escolar, social y familiar. Además, Flores y Browne (2017; citado en Sánchez-Vicente, 2019) exponen las potencialidades de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) para la educación emocional como la conectividad y la comunicación, el fortalecimiento de las competencias socioemocionales y las relaciones personales y la creación de la identidad gracias a las redes sociales. Asimismo, rescata algunos recursos utilizados con las TIC como videojuegos, blogs, aplicaciones interactivas y correos, entre otros.

Siguiendo en la línea de la tecnología, los videojuegos también son un recurso reciente para la educación moral y emocional. Gómez del Castillo-

Segurado (2007) expone su valor educativo debido a los beneficios que aporta como la mejora de la memoria, la observación, el reconocimiento espacial, la resolución de problemas y otros beneficios encuadrados en el marco emocional y social como la motivación, la autoestima, la superación personal y la interacción con amigos. Morales-Corral (2009) añade que los videojuegos, como el “Age of Empires III”, impulsan actitudes y valores como la competitividad y permiten su análisis, y presenta los videojuegos diseñados para actividades docentes, que son aquellos con contenidos y actitudes orientados a los currículos académicos. Por último, valora los videojuegos como herramientas de simulación de la realidad, gestión de recursos, fuentes de información, entre otras. Otros autores remarcen la existencia de videojuegos más destinados a la educación moral y emocional, por ejemplo Connolly et al (2012; citado en Fernández-García, 2016), también destacan los videojuegos educativos y los definen como videojuegos diseñados con una finalidad educativa y formativa, y Michael y Chen (2006; citado en Fernández-García, 2016) hacen lo propio con los serious games, es decir, los videojuegos que tienen la educación como el principal objetivo.

5. CONCLUSIONES

Como se ha visto, los derechos de la infancia han evolucionado a lo largo de la historia a través de su presencia en las leyes. Tras su consideración en la Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño de 1924 y sobre todo, la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas de 1989, se empezó a dar importancia a la formación del niño y la infancia empezó a adquirir significado como una etapa independiente de la vida adulta. La infancia logró derechos que antes no tenía, como el derecho a la educación o a la protección, sin los que se podría plantear una educación moral y emocional en la EI.

A pesar de los distintos términos empleados para la educación moral, como educación en valores o para la ciudadanía, coinciden en la importancia de la enseñanza de valores, de la formación de ciudadanos y de actitudes como el respeto y la cooperación, que favorezcan la convivencia (Veugelers y Vedder, 2003). Martín (2011) también destaca que la educación en valores dota a las

personas de recursos cognitivos para lograr aprendizaje ético, participación, transformación social y construcción de la ciudadanía.

Educar en valores también es educar emocionalmente y autores como Buxarrais y Martínez (2009) recalcan la importancia de los sentimientos y las emociones por su influencia en la persona a nivel intrapersonal e interpersonal, en la regulación de la conducta y en la configuración de sus respuestas. Según Bisquerra (2005), la educación emocional es un proceso educativo permanente que busca desarrollar las competencias emocionales como un elemento esencial en el desarrollo integral de la persona y Fernández-Domínguez (2005) añade que es vital para la formación de la personalidad y la madurez personal.

El desarrollo biopsicosocial es consecuencia del desarrollo moral, emocional, social e identitario. El desarrollo moral ocurre cuando el individuo logra la prevalencia de actitudes morales (autonomía, respeto...), el impulso de factores cognitivos, afectivos y motivacionales y la consecución de principios morales auto aceptados críticamente (Blasco-Aznar, 2009). El desarrollo emocional es un proceso individual con carácter transaccional, es decir, las acciones de los niños influyen y son influidas por las de los demás (Ríos y Vallejo, 2014). El niño se desarrolla socialmente a través de la interacción con los que le rodean, ya que es influenciado por los demás y determina el comportamiento de los otros hacia él (Machargo-Salvador, 1991). El desarrollo de la identidad se construye mediante procesos sociales, culturales y psicológicos (Porta, 2014). Para educar moral y emocionalmente en la EI es necesario tener en cuenta el desarrollo que se produce entre los 3-6 años. Por ejemplo, Ríos y Vallejo (2014) distinguen el periodo de tiempo entre el año y medio y los tres años como el momento en el que se aprende a identificar y regular las emociones y apuntan la construcción de la identidad y la personalidad entre los 2 y los 6 años.

Los esfuerzos en una educación moral y emocional en la escuela contribuyen a la formación de la personalidad, el desarrollo de conductas y habilidades socio-emocionales, la integración y la reducción de estrés. Sin embargo, también se observan dificultades a la hora de practicar la educación moral y emocional como la pobre formación del profesorado, el rechazo de la escuela a los cambios tecnológicos y la nula participación de las familias y la

sociedad en la educación moral y emocional en la EI (Agúndez-Gómez, 2015; Domínguez-Martín, 2010; Durlak et al., 2011; Garaigordobil-Landazabal, 2018; Gutiérrez-Carmona, 2015 y Linde-Navas, 2008).

A la hora de repasar las metodologías utilizadas para la enseñanza moral y emocional llama la atención la gran cantidad de métodos utilizados como los que sitúan al alumnado frente a situaciones en las experimenten sus propios valores, como el role-playing o la dramatización (Pérez-Escoda y Filella, 2019). Otro método es la literatura infantil, con la que se enseñan valores a partir de problemas reales y se desarrolla la empatía a través de sus personajes (Teruel, 2014). En cuanto a las metodologías emergentes en educación moral y emocional, la música logra beneficios en la autoestima, la regulación emocional y a nivel social (Campayo-Muñoz y Cabedo-Mas 2016). También sobresale la educación física, la cual facilita la asimilación de la cultura propia, ayudando a que el alumnado se relacione con personas de otras edades, sexo y condición (Baena-Extremera y Ruiz-Montero, 2016); y mediante la que se trabajan valores como la autosuperación y el respeto a las reglas (Ruiz-Omeñaca, 2014).

Como conclusiones a nivel personal, me gustaría insistir en lo necesaria que es la introducción de más asignaturas relacionadas con este tema en la carrera de Magisterio en EI, ya que con este trabajo he descubierto muchos conceptos, teorías y metodologías. De hecho, me reafirmo en lo imprescindible que es esta formación para nosotros, tanto como profesores como personas; ya que, como se ha visto, Veugelers y Vedder (2003) destacan la importancia de los profesores a la hora de preparar a los alumnos y las alumnas para funcionar en una sociedad democrática, es decir, para contribuir a la comunidad. De esta manera, gracias a la realización de este trabajo estoy aún más concienciado con la necesidad de seguir formándome moral, emocional, ética y socialmente. Para terminar, en el futuro me gustaría ampliar este trabajo, ya que al ser un tema tan extenso hay muchos conceptos, clasificaciones, teorías y metodologías que se han quedado sin mencionar; y me gustaría poder aplicar estos conceptos y metodologías en un aula para observar la gran cantidad de beneficios expuestos.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agúndez-Gómez, D. (2015). Educar en valores. Teoría y práctica. *Supervisión 21. Revista de Educación e Inspección*, 37, 1-36. Recuperado de: <https://bit.ly/36Br29Z>
- Alonso-Arribas, Á. (2020). *TIC y educación emocional. Propuesta de aplicación online en el aula de bachillerato. (Trabajo de fin de máster, no publicado)*. Universidad de Burgos. Recuperado de: <https://bit.ly/3wIGKS4>
- Álvarez-Ruiz, E. (2015). *La educación musical y la educación emocional (Trabajo de fin de grado, no publicado)*. Universidad de Valladolid. Recuperado de: <https://bit.ly/3dLSplL>
- Asif, T., Guangming, O., Asif-Haider, M., Colomer, J., Kayani, S., y Amin, N. (2020). Moral education for sustainable development: Comparison of university teacher's perceptions in China and Pakistan. *Sustainability* 2020, 12 (7), 3014. <https://doi.org/10.3390/su12073014>
- Baena-Extremera, A. y Ruiz-Montero, P.J. (2016). Valor educativo y cultural de los juegos-deportes populares y tradicionales en la clase de educación física. *Acción Motriz*, 16, 19-26. Recuperado de: <https://bit.ly/3glcdRy>
- Barcia-Fernández, V. (2014). *Acompañar y educar las emociones en Educación Infantil. Propuesta de intervención (Trabajo de fin de grado, no publicado)*. Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado de: <https://bit.ly/3eaSznw>
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 95-114. Recuperado de: <https://bit.ly/3nFiAhu>
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Blasco-Aznar, P.L. (2009). El desarrollo moral como desarrollo humano íntegro. Análisis ético y psicopedagógico. *Endoxa: Series Filosóficas*, 23, 271-308. <https://doi.org/10.5944/endoxa.23.2009.5200>
- Bonilla-Ballesteros, A.R., y Trujillo-García, S. (2005). *Análisis comparativo de cinco teorías sobre el desarrollo moral (Tesis de pregrado, no publicado)*. Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de: <https://bit.ly/3sbOZNM>

- Buxarrais, M.R. y Berríos-Valenzuela, L. (2013). Educación en valores: Análisis sobre las expectativas y los valores de los adolescentes. *Educación y Educadores*, 16 (2), 244-264. DOI:10.5294/edu.2013.16.2.3
- Buxarrais, M.R. y Martínez, M. (2009). Educación en valores y educación emocional: propuestas para la acción pedagógica. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10 (2), 320-335. DOI:10.14201/eks.7519
- Calvo, M. (1994). *La Educación Infantil en España. Planteamientos legales y problemática actual. (Tesis doctoral, no publicado)*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <https://bit.ly/39SF2OF>
- Campayo-Muñoz, E.A., y Cabedo-Mas, A. (2016). Música y competencias emocionales: Posibles implicaciones para la mejora de la educación musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 13, 124-139. <http://dx.doi.org/10.5209/RECIEM.51864>
- Carrillo, I. (2011). La educación en valores democráticos en los manuales de la asignatura Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación, número extraordinario 2011: Educación, valores y democracia*, 137-159. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-0034-8082-RE>
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad*, 43 (1), 27-42. <https://dx.doi.org/10.5209/POSO>
- Chica, M.F., y Rosero-Prado, A.L. (2012). La construcción social de la infancia y el reconocimiento de sus competencias. *Itinerario Educativo*, 26 (60), 75-96. <https://doi.org/10.21500/01212753.1401>
- Córdoba-Pillajo, E.F., Lara-Lara, F. y García-Umaña, A. (2017). El juego como estrategia lúdica para la educación inclusiva del buen vivir. *ENSAYOS: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 32 (1), 81-92. DOI:[10.18239/ensayos.v32i1.1346](https://doi.org/10.18239/ensayos.v32i1.1346)
- Daniel, M.F. (1998). La educación moral en la escuela primaria: Tres modelos que hay que experimentar. En F. García (Ed.), *Crecimiento moral y filosofía para niños* (pp. 35-68). Desclée de Brouwer.
- Dávila-Balsera, P. y Naya-Garmendia, M.^a. (2006). La evolución de los derechos de la infancia: una visión internacional. *Encounters on Education*, 7, 71-93. DOI:[10.15572/ENCO2006.04](https://doi.org/10.15572/ENCO2006.04)

- De Celis-Gallego, R. (2017). *La Educación Emocional: un reto educativo (Trabajo de fin de grado, no publicado)*. Universitat de les Illes Balears. Recuperado de: <https://bit.ly/31wwMio>
- Decreto 58/2002, de 30 de mayo, por el que se desarrollan los Procedimientos Relativos a la Protección de Menores y a la Adopción y se regula el Registro de Protección de la Infancia y Adolescencia. *Boletín Oficial de Cantabria*, 136, 16 de julio de 2002, 6380 a 6388. Recuperado de: <https://bit.ly/3q7dgDQ>
- Decreto 79/2008, de 14 de agosto por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, 164, 25 de agosto de 2008, 11543 a 11559. Recuperado de: <https://bit.ly/3ase7Z5>
- Delgado-Egido, B. y Contreras-Felipe, A. (2008). Desarrollo social y emocional. *Psicología del desarrollo: desde la infancia a la vejez*, 35-66. Recuperado de: <https://bit.ly/3hs9nYG>
- Domínguez-González, M.D. (2004). La construcción de la identidad en la juventud: Sociedad, cultura y género. En A. Bernal-Guerrero (Ed.), *III Jornadas Pedagógicas de la Persona. Identidad personal y educación*. Universidad de Sevilla. Recuperado de: <https://bit.ly/3fBpell>
- Domínguez-Martín, J. (2010). La educación en valores en el marco de la Ley Orgánica de Educación. *Autodidacta, revista de la educación en Extremadura*, 4, 93-98. Recuperado de: <https://bit.ly/3tfqjUI>
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82 (1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Federación de Asociaciones para la Prevención del Maltrato Infantil. (s.f.). *Infancia y Justicia: Marco Legislativo Internacional, Europeo y en España*. Madrid, España: Bienestar y Protección Infantil. Recuperado de: <https://bit.ly/36tPRER>

- Fernández, A. y Goñi, E. (2008). El autoconcepto infantil: una revisión histórica. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 13-22. Recuperado de: <https://bit.ly/3cDmnHQ>
- Fernández, E. (2012). Identidad y personalidad: o como sabemos que somos diferentes de los demás. *Revista digital de medicina psicosomática y psicoterapia*, 2 (4), 1-18. Recuperado de: <https://bit.ly/3eSAIXU>
- Fernández-Bennassar, M.C. y Colom-Bauzá, J.M. (2011). Análisis de la evolución del concepto de cambio en el desarrollo infantil. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1 (2011, 1), 59-68. Recuperado de: <https://bit.ly/3gjKzkQ>
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 63-93. Recuperado de: <https://bit.ly/3yepI9d>
- Fernández-Domínguez, M.R. (2005). Más allá de la educación emocional. La formación para el crecimiento y desarrollo personal del profesorado. PHR como modelo de referencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 195-251. Recuperado de: <https://bit.ly/33RNaLr>
- Fernández-García, L.C. (2016). *Videojuegos educativos para el desarrollo de las Inteligencias Múltiples en aulas de Educación Primaria. (Tesis doctoral, no publicado)*. Universidad de Oviedo. Recuperado de: <https://bit.ly/3vcQYIW>
- Floría-Ruesca, P. (2015). *Educación en valores en la Educación Infantil. El juego de reglas como recurso didáctico (Trabajo de fin de grado, no publicado)*. Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado de: <https://bit.ly/2ZYmPK2>
- Fuentes, R., Gamboa, J., Morales, K., Retamal, N. y San Martín, V. (2012). Jean Piaget, aportes a la educación del desarrollo del juicio moral para el siglo XXI. *Revista Convergencia Educativa*, 1, 55-69. Recuperado de: <https://bit.ly/3axjli7>
- Gallo-Granados, A.L., y Suárez-Salazar, A. (2020). Enfoques de formación en valores en la práctica de enseñanza de docentes de ética y valores en

instituciones educativas de Manizales. *Revista Complutense de Educación*, 31 (1), 95-104. <https://doi.org/10.5209/rced.61908>

- Garaigordobil-Landazabal, M. (2018). La educación emocional en la infancia y la adolescencia. *Participación educativa*, 5 (8), 107-127. Recuperado de: <https://bit.ly/2ShvHK5>
- Gil-Madróna, P. (2006). Educar en valores a través de juegos motores y deportes: concreción práctica en Educación Física. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 21, 109-128. Recuperado de: <https://bit.ly/3xhZwKu>
- Gómez del Castillo-Segurado, M.T. (2007). Videojuegos y transmisión de valores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (6), 7. DOI:[10.35362/rie4362344](https://doi.org/10.35362/rie4362344)
- Gutiérrez-Carmona, M. (2015). *Inteligencia socio-emocional en la adolescencia. Diseño, implementación y evaluación de un programa formativo. (Tesis doctoral, no publicado)*. Universidad de Granada. Recuperado de: <https://bit.ly/3sTI111>
- Gutiérrez-Tapias, M. (2018). Estilos de aprendizaje, estrategias para enseñar. Su relación con el desarrollo emocional y “aprender a aprender”. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 83-96. <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.004>
- Instituto para la Educación Emocional, Ética y Social. (s.f.). Aprendizaje social, emocional y ético. Recuperado de: <https://bit.ly/3brEXkM>
- Ley 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, 251, de 30 de diciembre de 2008. Recuperado de: <https://bit.ly/3jecdPG>
- Ley 8/2010, de 23 de diciembre, de garantía de derechos y atención a la infancia y la adolescencia. *Boletín Oficial del Estado*, 19, 22 de enero de 2011, 6872 a 6930. Recuperado de: <https://bit.ly/3bAlkbt>
- Ley Orgánica 2/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, 30 de diciembre de 2020, 122868 a 122953. Recuperado de: <https://bit.ly/2Qop48a>

- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 159, de 4 de julio de 1985. Recuperado de: <https://bit.ly/2YLB9F7>
- Linde-Navas, F.A. (2008). Necesidad y dificultades de la educación moral en la actualidad. *Revista Iberoamericana de Estudios Utilitaristas*, 15 (1), 101-115. Recuperado de: <https://bit.ly/2NS3W9e>
- López-Cassà, E. (2005). La educación emocional en la Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 153-167. Recuperado de: <https://bit.ly/3fjNQyK>
- Machargo-Salvador, J. (1991). Desarrollo personal y social en los años de la Educación Infantil. *El Guiniguada*, 2, 105-118. Recuperado de: <https://bit.ly/3uMMh2V>
- Marina, J.A. (2005). Precisiones sobre la Educación Moral. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 27-43. Recuperado de: <https://bit.ly/2RAxNEr>
- Martínez, M. (2011). Educación, valores y democracia. *Revista de Educación, número extraordinario 2011*, 15-19. Recuperado de: <https://bit.ly/3duT0IL>
- Martínez, M., Esteban, F., y Buxarraís, M.R. (2011). Escuela, profesorado y valores. *Revista de Educación, número extraordinario 2011*, 95-113. Recuperado de: <https://bit.ly/3duT0IL>
- Martínez-Pérez, R.M. (2012). *Transmisión y adquisición de valores y actitudes a través del bloque de contenidos de juegos y deportes en el alumnado de segundo ciclo de educación secundaria de la comarca de estepa. (Tesis doctoral, no publicado)*. Universidad de Granada. Recuperado de: <https://bit.ly/2RVld3>
- Masote, S.E. (2016). *Teachers' understanding and implementation of values education in the foundation phase. (Tesis doctoral, no publicado)*. Universidad de Pretoria. Recuperado de: <https://bit.ly/3ebpOqp>
- Mesa, J.A. (2004). Tendencias actuales en la educación moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (1), 16-40. Recuperado de: <https://bit.ly/2Nwrn7P>

- Molinero-Rubio, R. (2010). Efemérides para educar en valores. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 8, 1-17. Recuperado de: <https://bit.ly/3p2WUN1>
- Montánchez-Torres, M.L. (2015). La educación como derecho en los tratados internacionales: Una lectura desde la educación inclusiva. *Revista de Paz y Conflictos*, 8 (2), 243-265. DOI:10.30827/revpaz.v8i2.3297
- Morales-Corral, E. (2009). El uso de los videojuegos como recurso de aprendizaje en educación primaria y Teoría de la Comunicación. *Diálogos de la comunicación*, 78, 1-12. Recuperado de: <https://bit.ly/32Nvxw8>
- Navarro-Granados, M. (2015). Hacia una educación en valores que responda a los retos de la sociedad actual: el caso del CEIP Juan Ramón Jiménez. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 24, 11-24. Recuperado de: <https://bit.ly/3blxAW2>
- Noguera, M.E. (2018). Desarrollo moral y sociedad. *Revista Educación en Valores*, 1 (29), 39-51. Recuperado de: <https://bit.ly/2QAgXox>
- Orden EDU/51/2005, de 31 de agosto, por la que se establece el Plan de Educación para la Sostenibilidad en el Sistema Educativo de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, 174, de 9 de septiembre de 2005, 9684 a 9686. Recuperado de: <https://bit.ly/3avEYDx>
- Ortega-Ruiz, P. y Mínguez-Vallejos, R. (2005). La educación moral, ayer y hoy. *Educa: revista galega do ensino*, 46, 863-885. Recuperado de: <https://bit.ly/2ZwWfY9>
- Parra-Ortiz, J.M. (2003). La educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias Pedagógicas*, 8, 69-88. DOI:10.15366/tp
- Pérez-Escoda, N. y Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis y Saber*, 10(24), 23-44. DOI:10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941
- Pérez-Pérez, C. (1999). Educación para la convivencia como contenido curricular: propuestas de intervención en el aula. *Estudios Pedagógicos*, 25, 113-130. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07051999000100007>
- Porta, A. (2014). La construcción de la identidad en la infancia y su relación con la música. Un acercamiento a través del análisis cualitativo de los media. *DEDiCA*, 5, 61-76. Recuperado de: <https://bit.ly/3w5oCuE>

- Poveda-Martínez, M.D. (2018). *Educación en valores a partir del análisis de situaciones conflictivas*. Región de Murcia. Consejería de Educación, Juventud y Deportes. Recuperado de: <https://bit.ly/2LhUk68>
- Proyecto de Ley Orgánica de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. *Boletín Oficial de las Cortes Generales*, 22-4. Recuperado de: <https://bit.ly/3vpuRJx>
- Puerto, M.C. (2014). Debates dentro de la psicología del desarrollo moral. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 6 (1), 113-124. Recuperado de: <https://bit.ly/37h4nQW>
- Ravetllat, I. (2015). Aproximación histórica a la construcción sociojurídica de la categoría infancia. *Editorial Universitat Politècnica de València*. Recuperado de: <https://bit.ly/3caFs2Y>
- Ríos, M. y Vallejo, R. (2014). Desarrollo emocional y personal. En V. Muñoz, I. López, I. Jiménez, M. Ríos, B. Morgado, M. Román, P. Ridao... R. Vallejo (Eds.), *Manual de psicología del desarrollo aplicada a la educación* (pp. 145-165). Recuperado de: <https://bit.ly/2ZVHU7C>
- Riquelme-Mella, E. (2011). *La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para el desarrollo de competencias emocionales*. (Tesis doctoral, no publicado). Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de: <https://bit.ly/3gxaxSi>
- Rodríguez-Pérez, J.F. (2014). Manuel Tolosa Latour (1857-1919) y Elisa Mendoza Tenorio (1856-1929): precursores de la protección a la infancia en España. *El Futuro del Pasado*, 5, 355-378. <https://doi.org/10.14516/fdp.2014.005.001.014>
- Ruiz-Omeñaca, J.V. (2014). *La educación en valores desde los deportes de equipo. Estudio de la aplicación de un programa sistémico en un grupo de educación primaria* (Tesis doctoral). Universidad de la Rioja, Logroño, España. Recuperado de: <https://bit.ly/3udjYKd>
- Sánchez-Valverde, C. (2016). El interés superior del niño y de la niña. El debate ideológico a través de las denominaciones: ¿niño/niña? O ¿menor? *Intervención Psicoeducativa en la Desadaptación Social: IPSE-ds*, 9, 55-68. Recuperado de: <https://bit.ly/2MvNN8d>

- Sánchez-Vicente, E. (2019). *Potencialidades de las TIC para trabajar la educación emocional en la adolescencia. (Trabajo de fin de máster, no publicado)*. Universidad de Salamanca. Recuperado de: <https://bit.ly/3tUDTxC>
- Schuitema, J., ten Dam, G., y Veugelers, W. (2008). Teaching strategies for moral education: A review. *Journal of Curriculum Studies*, 40 (1), 69-89. <https://doi.org/10.1080/00220270701294210>
- Teruel, S. (2014). *La educación en valores y virtudes en educación infantil (Trabajo de fin de grado, no publicado)*. Universidad CEU San Pablo. Recuperado de: <https://bit.ly/2MOgxt6>
- Tey-Teijón, A. y Cifre-Mas, J. (2011). El profesorado ante el reto del aprendizaje ético y el desarrollo de las competencias sociales y ciudadanas. El modelo adoptado en el programa Barcelona, Aula de Ciudadanía. *Revista de Educación*, (1), 225-242. Recuperado de: <https://bit.ly/3duT0IL>
- UGT Enseñanza Cantabria (Ed.) (2021). *Boletín informativo sobre la Lomloe, la nueva ley educativa*. Recuperado de: <https://bit.ly/3iGAaku>
- Veugelers, W. y Vedder, P. (2003). Values in teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 9 (4), 377-389. <https://doi.org/10.1080/1354060032000097262>